

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN EDUCACIONAL**

CAMILE CAROLINA PEREIRA DA SILVA TESCHE

GUIA PARA USO DE TEXTOS NO ENSINO SUPERIOR ONLINE

**SÃO PAULO
2020**

Sumário

1. Introdução	3
2. Análise contextual	6
3. Proposta do produto educacional.....	8
4. Prototipagem	9
5. Proposta de identidade visual do guia	22
6. Considerações finais.....	24
Referências.....	26

1. Introdução

Os dados apresentados pelo levantamento mais recente da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED) sobre os recursos educacionais preferencialmente utilizados pelos professores do Ensino Superior em cursos semipresenciais e totalmente à distância destacou o crescimento do uso do texto digital ou digitalizado. Artigos, apostilas e capítulos de livro digitais têm especial preferência (78,2%, na primeira modalidade, e 83,7%, na segunda), seguidos por livros eletrônicos (75,5%, nos cursos semipresenciais, e 81,5% nos cursos totalmente à distância).¹ Inúmeros fatores, além da tradição, podem concorrer para a preferência. Em primeiro lugar, eles podem ser facilmente acessados e distribuídos, pois artigos e *e-books*, por exemplo consomem pouca banda, há uma grande disponibilidade deles na internet, algumas vezes, de forma gratuita, e não se requer domínio de habilidades tecnológicas sofisticadas para consumi-los ou produzi-los. Tamanha familiaridade com o recurso não significa, no entanto, que a adoção deles no contexto do ensino à distância seja um processo simples.

O ensino à distância, dentre outros aspectos, deve oferecer recursos educacionais diversificados, que se articulem e componham a base de informações e conhecimentos que subsidiarão as aprendizagens. Esses recursos, por sua vez, deverão permitir interações e trocas, a construção autônoma e coletiva de conhecimentos, além do equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais, o que, nos dizeres de José Moran, são os pilares dessa modalidade de ensino.² O que se observa muitas vezes, porém, segundo descreve Peters, é “a migração de conteúdos e materiais de cursos presenciais para os não presenciais, o que não é suficiente, nem pedagógico.”³ Ainda, segundo Janice Lopes, uma parcela expressiva dos professores que estão envolvidos com a educação à distância possui pouca formação ou experiência para lecionar nesse contexto, e “a maioria somente aprende

¹ Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 16 mai. 2020.

² MORAN, José. O que é educação à distância? Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>.

³ PETERS, Otto. **A Educação à distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

ou trata, minimamente, com essa questão, ao desempenhar sua função docente nesses cursos.”⁴

O privilégio de um recurso tradicionalmente utilizado na educação formal, em todas as etapas, e os impasses em sua utilização nos ambientes virtuais de aprendizagem no Ensino Superior se revelaram também em uma pesquisa realizada em abril deste ano com os docentes da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sobre os recursos que utilizariam e as dificuldades e necessidades que previam para a oferta de ensino online, em caráter emergencial, em função da pandemia do COVID-19. Nela, 78,5% afirmaram que se apoiariam, em seus cursos, em livros e materiais didáticos e, como dificuldades, 49,8% identificaram o desenvolvimento de atividades com interação e diálogo e 42,8% apontaram o planejamento e a escolha de recursos para elas.⁵

Embora os dois levantamentos citados não evidenciem quais materiais podem ser agrupados sob a denominação de texto,⁶ ambos revelam que, à revelia de hoje existirem inúmeros recursos tecnológicos que podem ser utilizados e produzidos com fins educacionais, muitos professores e alunos se apoiam nele para ensinar e aprender. Essa escolha merece atenção na concepção, planejamento, desenvolvimento e execução tanto dos ambientes virtuais de aprendizagem, quanto na formulação das estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas nesse cenário. Por ora, tem se observado o crescimento de publicações relacionadas à adoção de recursos educacionais mais facilmente associados às tecnologias digitais, como os que se apoiam no audiovisual, ao passo que a produção de materiais que tratem especificamente do uso de textos no Ensino Superior online, aparentemente, ainda é diminuta, haja vista a dificuldade de se encontrá-los, o que, conseqüentemente,

⁴ LOPES, J. P. Educação a distância e constituição docente: formação para ou com as tecnologias? Inter-Ação, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 275-292, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/1152/1/13133-51850-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 jun.2020.

⁵ A pesquisa foi respondida por 80,68% dos docentes da Unifesp, de todos os campi. No total, foram 1386 respondentes, de um universo de 1718 professores. Os dados foram consolidados em 26 de abril de 2020, às 13h50.

⁶ A pesquisa conduzida pela ABED inclui na categoria texto “artigos”, que corresponderiam a um gênero textual prototípico, e “apostilas” e “livros eletrônicos”, que são suportes para a circulação de diversos gêneros textuais. Já na pesquisa entre os docentes da Unifesp, são relacionados à categoria texto “livros” e “materiais didáticos”, que também se referem aos suportes. Assim, ambas parecem centrar a definição de “texto” nas noções de contexto comunicativo, isto é, o ambiente universitário, e nos suportes através dos quais circulam. Embora existam múltiplas definições de texto, ao nos referirmos ao recurso educacional texto, neste trabalho, estamos nos remetendo aos limites delineados pelos exemplos apresentados nas duas pesquisas. Assim, o texto será aqui entendido como uma unidade comunicativa que se materializa na linguagem verbal escrita, publicada em suporte físico ou digital, e que circula no meio universitário.

compromete a possibilidade de o professor que tem interesse pelo tema se aproprie dele e possa desenvolver, a partir de seus conhecimentos e de sua expertise, práticas de uso do texto que sejam mais efetivas.

A isso, acrescenta-se o fato de que, nas universidades brasileiras, o Design Educacional ainda é pouco explorado, o que também cria um entrave para o planejamento, desenvolvimento, articulação e monitoramento de métodos, atividades, recursos que contribuam para a aprendizagem. No contexto da educação à distância, ele ganha ainda mais relevância, dado que, nos espaços online, as tecnologias da comunicação e informação devem ser utilizadas a serviço das necessidades de aprendizagem de cada um dos usuários do ambiente virtual de aprendizagem. Como recorda Filatro, “no aprendizado eletrônico, a qualidade das ações educacionais, em geral, não é assegurada pela única pessoa que tradicionalmente é responsável por essa tarefa no ensino convencional: o educador.”⁷

A dificuldade de se localizarem pesquisas, relatos de prática ou roteiros que tratem especificamente desse recurso e que possam oferecer diretrizes para a utilização deles e os pontos de tensão até aqui colocados sugerem a necessidade da criação de um produto educacional que possa auxiliar as equipes envolvidas no ensino à distância na elaboração de estratégias pedagógicas que se baseiem nele. Para a concepção dele, pesquisou-se, inicialmente, qual é a relevância atribuída pelos docentes do ensino superior aos textos e buscou-se identificar quais fatores poderiam comprometer ou mesmo inviabilizar a utilização exitosa dos textos no ensino online. Posteriormente, a partir da avaliação desses elementos e das repercussões deles no processo de aprendizagem dos estudantes, pensou-se sobre as intervenções possíveis para mitigá-los, ainda que minimamente. Por fim, concebeu-se o produto, intitulado “Guia para o uso de textos no ensino superior online”, que consiste em uma série de recomendações e boas práticas, organizadas de forma sistemática, como um framework, para potencializar o emprego do recurso na estratégia pedagógica. Nos capítulos a seguir, serão apresentados os resultados dessas etapas de pesquisa e um protótipo do material a ser compartilhado com os professores.

⁷ FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.p.8.

2. Análise contextual

A demanda real da qual parte este projeto é a oferta de quatro cursos de formação para os docentes da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) para a educação online e se alinha ao curso “Design de Estratégias Pedagógicas online: planejamento, projeto e avaliação”, proposto pelas professoras Cicera Aparecida Lima Malheiro, Gisele Grinevicius Garbe e Paula Carolei e ministrado em maio de 2020. O curso tinha, como objetivos, promover o conhecimento e a experimentação dos recursos e artefatos do Design Educacional para o planejamento e a concretização de projetos educacionais, instrumentalizar o planejamento de ações pedagógicas online, considerando a seleção e a produção de recursos, a elaboração de atividades e instrumentos avaliativos e apoiar a reflexão e o aprimoramento das atuações, mediações e intervenções dos docentes.

A partir da observação dos dados coletados na pesquisa feita pela universidade, mencionada no capítulo anterior, é possível afirmar que, para os docentes, a adoção de textos é quase inequívoca. Não foi possível realizar entrevistas individuais com os professores para investigar mais a fundo as motivações para a escolha, porém, uma hipótese que se aventou para justificá-las foi a de que os textos impressos, por sua tradição de uso no Ensino Superior e por sua reconhecida validade científica, podem trazer um pouco mais de conforto tanto aos docentes quanto aos alunos, um ponto bastante relevante em se tratando de um cenário naturalmente desafiador, como o da transição das aulas presenciais para as virtuais.

A essa escolha, no entanto, subjaz o risco, já mencionado, de os textos serem transpostos para o ambiente virtual e de as atividades relacionadas a eles reproduzirem o que já é feito nas aulas presenciais. Tendo em vista que os docentes reconhecem limitações no repertório de ferramentas virtuais que conhecem (71,4%) e dificuldades no planejamento e o desenvolvimento de atividades especificamente voltadas para este ambiente (56,1%)⁸, esse risco se potencializa, comprometendo-se a eficácia do instrumento.

Outro fator que não se pode perder de vista é que uma parcela expressiva dos estudantes brasileiros do Ensino Superior não dispõe de habilidades de leitura que

⁸ A pesquisa foi respondida por 80,68% dos docentes da Unifesp, de todos os campi. No total, foram 1386 respondentes, de um universo de 1718 professores. Os dados foram consolidados em 26 de abril de 2020, às 13h50.

fariam dos textos, assim como eles são aqui entendidos, significativos e produtivos para a aprendizagem. Segundo o quadro apresentado na última edição do Indicador do Nível de Alfabetismo Funcional (INAF), produzido pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, em 2018, apenas 34% dos universitários brasileiros podem ser considerados proficientes em leitura. Isso significa que a maioria dos alunos não se demonstra capaz de descrever, expor e argumentar com base em elementos de um contexto dado; opinar sobre um posicionamento e resolver situações-problema que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, as quais exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.⁹

Não há, até o momento, pesquisas que tratem especificamente dos níveis de leitura dos discentes da Unifesp, porém, alguns dados relativos ao perfil dos alunos permitem afirmar que, dentre eles, se reflitam as mesmas condições apontadas no INAF. Em 2018, o total de alunos matriculados na graduação era o de 8687 alunos¹⁰, e, de acordo com uma publicação da própria universidade, 65,6% dos ingressantes no ano anterior possuía renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo.¹¹ Segundo Vera Masagão Ribeiro, Claudia Lemos Vóvio e Mayra Patrícia Moura, pesquisadoras da ONG Ação Educativa, instituição também responsável pelo INAF, o poder aquisitivo influencia fortemente o desempenho em leitura, por possibilitar maior acesso a materiais de leitura e a práticas culturais que exijam essa habilidade.¹² Uma vez que a renda per capita desses alunos tende, no geral, a ser menor, é de se prever que os níveis de letramento sejam menores, fator que, assim como o acesso limitado a bens culturais, desfavorece a trajetória escolar dos alunos do Ensino Superior.¹³

⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 10 mai. 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/indicadores/graduacao>. Acesso em: 16 jun. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3012-unifesp-mais-diversa-e-inclusa>. Acesso em: 16 jun. 2020.

¹² RIBEIRO, Vera Masagão; VOVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, Dec. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2020.

¹³ OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; SILVA, Ivair Ramos. Indicadores educacionais no Ensino Superior Brasileiro: possíveis articulações entre desempenho e características do alunado. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 157-177, Apr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000100157&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2020.

3. Proposta do produto educacional

Diante dessas considerações acerca do perfil dos alunos, é interessante notar que os docentes, mesmo reconhecendo, a partir de suas experiências nas aulas presenciais, as limitações ocasionadas pelas eventuais deficiências em leitura dos alunos, persistam elegendo os textos como recurso educacional preferencial. Essa persistência, todavia, é louvável, já que “abandonar” os textos no Ensino Superior perpetuaria deficiências em uma habilidade central para a aprendizagem e privaria os estudantes de desenvolvê-la, nessa que pode ser, para muitos, a última etapa da educação formal. Se as estratégias didáticas mediadas por texto não fizerem frente a essas lacunas, elas tenderão, conseqüentemente, a ser pouco eficazes.

Entendemos que o produto educacional a ser apresentado aos professores da Unifesp envolvidos na oferta emergencial de ensino à distância deva ser um material que os apoie na compreensão sobre as questões relacionadas à leitura e que também os oriente quanto a caminhos que possam ser adotados para contornar as dificuldades dos alunos em relação à leitura. Entendemos, também, que deverá ser, além de uma ferramenta que apoie reflexões sobre as questões relacionadas à leitura, um recurso para a tomada de decisões mais imediatas, que apresente exemplos de atividades, relatos de experiência e sugestões de recursos digitais, os quais viabilizem ações e dinâmicas em sala de aula e sejam capazes de inspirar outras iniciativas. O guia será estruturado, então, a partir de quatro eixos temáticos - como selecionar os textos; como facilitar a leitura; como promover a interação e o diálogo entre os alunos; e como avaliar a aprendizagem - , os quais dialogam com as condições de leitura dos discentes e com os questionamentos apresentados por eles na pesquisa realizada pela universidade.

Uma das inspirações para esse guia é o *Kit de primeiros socorros: um guia para professores que, repentinamente, passam a atuar na EaD*¹⁴, desenvolvido em 2013 na Universidade Federal de Ouro Preto, no âmbito do projeto UAB. No material, voltado para os professores recém ingressantes no ensino à distância, buscou-se esclarecer a eles esse cenário educacional, os recursos tecnológicos que auxiliam as

¹⁴ MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima; KAWASAKI, Teresinha Fumi. Kit de primeiros socorros: um guia para professores que, repentinamente, passam a atuar na EaD. **Bolema**, Rio Claro , v. 27, n. 46, p. 467-480, Aug. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jun. 2020.

interações entre discentes e docentes, ferramentas e tutoriais, a partir de práticas desenvolvidas na universidade. Outra é a publicação *Evaluation and Selection of Learning Resources: A Guide*¹⁵, publicada pelo governo canadense em 2008, na qual se apresentam critérios gerais para a seleção de recursos de aprendizagem, considerando também o conteúdo veiculado por eles e o design instrucional. Em ambas, nota-se a preocupação em oferecer aos docentes, além de informações sobre os temas, ações que podem ser realizadas a partir dos recursos pedagógicos escolhidos e ferramentas para analisá-los e validá-los. Especialmente no caso da segunda, destaca-se a preocupação em explicitar os elementos que devem ser observados tendo em vista o atendimento à diversidade do perfil geográfico, étnico, racial e linguístico dos estudantes e às necessidades especiais de aprendizagem, como recursos para alunos com deficiência visual e auditiva, superdotação/ altas habilidades e transtornos de aprendizagem.

4. Prototipagem

A primeira parte do guia destina-se a apresentar, de maneira breve, algumas considerações sobre o recurso educacional texto, a importância de sua utilização no Ensino Superior e alguns critérios que devem ser observados no momento de selecioná-los. A segunda parte dedica-se a explicitar os movimentos que o professor pode realizar para que a leitura seja dos textos selecionados seja produtiva tanto do ponto de vista da apreensão de conteúdos quanto do desenvolvimento das habilidades de leitura. Nela, são sugeridas algumas atividades que podem ser realizadas, a fim de facilitar a leitura e promover diálogos e interações produtivas entre os alunos e os recursos educacionais.

Os textos, impressos ou digitais, são, possivelmente, um dos recursos educacionais mais intensamente utilizados no Ensino Superior, tanto no ensino presencial quanto no online. Além da própria tradição no uso, os textos apresentam muitas vantagens em relação a outros recursos, principalmente os audiovisuais. Uma delas é que produzi-los, acessá-los, editá-los e inseri-los na plataforma não demanda conhecimentos técnicos aprofundados. Outra, é a de que consomem pouca banda de

¹⁵ Disponível em: http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_ESLR_08.pdf. Acesso em: 2 mai. 2020.

internet, de modo que se tornam mais acessíveis. No entanto, apesar de oferecerem essas facilidades tanto para o professor quanto para o aluno, os textos devem ser considerados recursos de aprendizagem, isto é, uma forma de intervenção para que ela ocorra. Em outras palavras, eles, isoladamente, não são capazes de assegurar que os alunos aprendam.

Além disso, para que sejam adequados, é necessário que estejam articulados aos objetivos curriculares, às estratégias pedagógicas, às interações que se pretende promover e às avaliações. Isso implica que a escolha de qualquer recurso educacional deve ser orientada não só pelas especificidades do conteúdo que ele aborda, mas também pelas ações que se pretende conduzir a partir dele, o tempo disponível para a execução das tarefas e o ambiente em que as atividades ocorrerão.

Assim, os textos a serem adotados devem ser analisados de uma perspectiva mais ampla, que considere não apenas os conteúdos que eles mobilizam, mas também todo o contexto educacional no qual serão inseridos. Isso determina que a escolha por um ou outro texto deve também contemplar a sua articulação com o Planejamento Pedagógico do Curso, com a metodologia de ensino e, sobretudo, ao público-alvo. Embora seja complexo identificar as singularidades de cada um dos alunos, é importante que se tenha em vista que, na sala de aula, há alunos com habilidades e necessidades distintas - proficiência em leitura, deficiência visual ou auditiva, transtornos de aprendizagem e altas habilidades/ superdotação são apenas alguns exemplos delas. Dessa forma, alguns critérios que devem ser observados para a seleção de um determinado texto são, resumidamente, os seguintes:

- ☐ O conteúdo desenvolvido no texto é consistente com o programa curricular e apropriado para a temática a ser explorada?
- ☐ O texto foi escrito por autores competentes e atende a padrões de qualidade em conteúdo?
- ☐ O texto é adequado para as habilidades e necessidades dos alunos?
- ☐ O texto é adequado para o estágio de aprendizagem em que os alunos se encontram?
- ☐ O texto atende aos níveis de habilidade, estilos de aprendizagens e necessidades específicas dos alunos?

- ☐ O texto tem um formato físico e aparência adequados para o uso pretendido?

Atender a essas especificidades tanto quanto for possível, ainda que trabalhoso, é um dos fatores determinantes para a eficácia do recurso pedagógico. Outro aspecto relevante é a análise das possibilidades de uso do texto, que extrapolem a apreensão de informações. Especialmente no contexto da educação online, em que o aluno deve ser ativo em seu processo de aprendizagem, os recursos educacionais adotados devem encorajar questionamentos, reflexões e decisões, para que o aluno possa construir a percepção da relevância dos conteúdos explorados neles para a formação educacional, profissional e pessoal e a aplicação dos conteúdos em atividades práticas e em situações cotidianas.

Os itens a seguir visam a avaliar a adequação do texto selecionado às diretrizes institucionais e curriculares e a compatibilidade dele com as orientações pedagógicas, filosóficas e curriculares da Unifesp e com as necessidades educacionais dos estudantes. Na coluna “observações”, estão identificados os principais tópicos que devem ser observados ao se analisar o material e algumas recomendações.

0= insatisfatório|1= pouco satisfatório|2=parcialmente satisfatório|3=plenamente satisfatório

CRITÉRIO	0	1	2	3	OBSERVAÇÕES
O texto se relaciona aos objetivos de aprendizagem previstos na UC?					Caso se atribua pontuação inferior a 2 pontos nestes dois primeiros requisitos, sugere-se a substituição do recurso educacional selecionado por outro.
O escopo e o aprofundamento do conteúdo do texto são consistentes com os objetivos de aprendizagem previstos para a aula?					
O texto dialoga com as necessidades especiais de aprendizagem?					Caso se atribua pontuação inferior a 2 pontos no quesito, sugere-se que, além do texto sugerido, sejam indicados outros textos que apoiem as eventuais necessidades dos alunos ou mesmo que o próprio professor faça adaptações no recurso educacional. Seria, por exemplo, o caso de textos que dispõem de muitos recursos gráficos, que podem oferecer dificuldades para alunos com deficiência visual.
O conteúdo do texto é preciso e relevante?					A menos que a recomendação de leitura de textos com conteúdo impreciso seja intencional, recomenda-se a substituição por outro texto.
O texto pode ser compreendido pelos alunos a partir da leitura autônoma?					Textos que mobilizem um conjunto de informações ou vocabulário pouco familiar aos alunos ou que tenham características composicionais muito distintas das dos textos aos quais eles estão habituados a ler podem oferecer maior dificuldade para a leitura autônoma. Assim, se a pontuação atribuída ao texto

					for inferior a 2 pontos, pode se tornar necessário o desenvolvimento de atividades de acompanhamento de leitura, como as sugeridas na seção 2 do Guia.
O texto permite que se desenvolvam estratégias de aprendizagem ativa?					As possibilidades de uso do texto merecem atenção, já que influenciarão as atividades decorrentes da leitura. Relatos de experiência, por exemplo, em que o teor narrativo sobressai, podem embasar discussões sobre procedimentos, por meio das quais a argumentação seria favorecida. De outro lado, textos pautados pela análise e avaliação podem encaminhar, por exemplo, a resolução de situações-problema hipotéticas.
O texto favorece o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico?					
O texto permite o desenvolvimento de habilidades de comunicação?					
O texto incentiva e promove a criatividade?					
O conteúdo do texto dialoga com experiências do mundo real?					Para a atribuição de significados ao texto, é necessário também que ele, de alguma forma, dialogue com as experiências pessoais, do universo acadêmico e do mundo do trabalho. Caso esse diálogo não se materialize no texto, o próprio professor pode estabelecer essa aproximação, seja por meio da indicação de outros materiais, seja por meio de exposições orais.
O escopo e o aprofundamento do conteúdo do texto são adequados para os níveis cognitivos e linguísticos dos alunos?					Como já apontado, textos mais complexos, com alto grau de informatividade, requerem atividades ou outras leituras que sejam desenvolvidas em paralelo, para que haja o efetivo aproveitamento do recurso educacional. Deve-se observar também, no entanto, se o nível de informatividade do texto selecionado é demasiado reduzido ou repetitivo, já que, se assim o for, dificilmente a leitura produzirá engajamento. Assim, sugere-se que a prescrição das leituras acompanhe os estágios de aprendizagem em que os alunos se situam, para que elas não sejam pouco produtivas ou desestimulantes.

(Fonte: autoria própria)

SEÇÃO 2. Como preparar os alunos para a leitura?

A leitura deve permitir que os alunos estabeleçam relações teóricas e práticas com os conhecimentos obtidos por meio dela, para que consigam, eles próprios, atribuir valores e significados ao saber. Entretanto, a reflexão crítica sobre o conteúdo mobilizado pelo texto ou conjunto de textos selecionados não é espontânea, e, inquestionavelmente, é afetada pelos hábitos e as habilidades de decodificação e compreensão de informações. Por isso, a maneira como os textos são encaminhados e trabalhados em sala de aula exerce um importante papel sobre o aproveitamento e até mesmo a motivação dos alunos para a leitura.

Idealmente, deve-se ter em mente que o aluno, diante do texto, não se comporte como um mero decodificador, e sim que passe a utilizar o texto como um instrumento para elaborar avaliações e reflexões. É isso o que, de fato, caracteriza um leitor competente, isto é, um leitor que tem consciência dos objetivos da leitura; identifica a pertinência de um texto ou informação aos objetivos; seleciona informações adequadas aos objetivos da leitura; associa ideias do texto a conhecimentos prévios e formula, avalia e revê hipóteses. Essas habilidades, no entanto, não se desenvolvem sem apoio da escrita, já que anotar informações do texto, fazer paráfrases, sintetizar informações, avaliar informações e prever usos futuros da informação são recursos que propiciam a compreensão e a interpretação de textos.¹⁶ A aprendizagem mediada pela leitura, assim, deve ser guiada também pela construção de estratégias de leitura.

Essas estratégias, segundo Isabel Solé, devem ser baseadas em atividades a serem realizadas antes, durante e após a leitura.¹⁷ Na primeira etapa, se visa a promover a aproximação do leitor com o texto a ser lido, por meio da observação dos elementos paratextuais, como título, subtítulo, imagens e aspectos gráficos que se sobressaíam. Essas observações permitirão ao leitor, além de predizer o assunto do texto, recuperar os conhecimentos que já tem sobre ele e estabelecer expectativas em função do suporte, da formatação do gênero e do autor ou instituição responsável pela publicação. A segunda etapa objetiva a confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas anteriores. Nela, se realizam as tarefas típicas da compreensão - localizar o tema ou a ideia principal, construir o sentido global do texto, identificar ideias principais e secundárias, como posicionamentos - e da interpretação - formular conclusões implícitas no texto, com base no repertório pessoal, como outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; relacionar as novas informações ao conhecimento prévio e avaliar criticamente o texto, considerando as informações e opiniões emitidas nele. Por fim, a terceira etapa se constitui pelo registro por escrito da síntese semântica do texto e pelo compartilhamento e discussões sobre o que foi lido. Em ambos os casos, promove-se a facilitação do entendimento do texto, já que,

¹⁶ CABRAL, Ana Paula; TAVARES, José. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 203-213, dez. 2005. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2020.

¹⁷ SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

tanto para o registro individual quanto para a socialização da leitura, o leitor deverá, novamente, debruçar-se sobre aquilo que leu, selecionar as informações do texto, articulá-las às próprias reflexões e organizar a sua exposição.

No ambiente universitário, por exemplo, é comum que se indique a leitura de artigos científicos, no entanto, nem sempre os estudantes estão familiarizados com eles, sobretudo os ingressantes. A falta de familiaridade com textos dessa natureza, além de oferecer obstáculos aos próprios processos de compreensão, pode ser um fator desmotivador, dado que o aluno pode avaliar que a tarefa de ler demandará um enorme esforço. Nesse sentido, é importante que o professor, ao indicar o texto, cuide também para evidenciar as motivações dele próprio para fazer a indicação e estabelecer algumas expectativas para a leitura. Nesse contato inicial com o texto, garantem-se nortes para a leitura e indícios sobre quais informações encontrarão nele e sobre quais usos deverão fazer dela. A explicitação dos objetivos de leitura, inclusive das intenções que presidiram a escolha de um texto, vale lembrar, é um importante disparador do repertório de conhecimentos individuais, inclusive os linguísticos, o que também pode afastar receios e ansiedades nos alunos. No mesmo sentido, deve cuidar também para que os alunos se apercebam daquilo que aquele texto específico pode lhe dizer, da forma como ele pode lhe dizer e da linguagem característica dele. Se não forem orientados sobre como esses textos se estruturam, se organizam e circulam, dificilmente os alunos serão capazes de lê-los adequadamente, e até mesmo de escrevê-los.

Após a realização desta primeira etapa, pode ser produtivo oferecer aos alunos atividades por meio das quais eles devam identificar as principais informações, fatos e conceitos explorados no texto e reelaborá-las, como a formulação de paráfrases e resumos. Da perspectiva dos processos cognitivos, se situam nos níveis do “lembrar”, “sintetizar” e “esclarecer”, sendo, portanto, menos complexas. Recursos que podem ser utilizados para tanto são questionários, que podem ser respondidos em momentos síncronos ou assíncronos.¹⁸ Outra sugestão, que inclusive pode ser mais interessante

¹⁸ A respeito da formulação de questões, recomenda-se a leitura do material produzido pela Universidade de Illinois, disponível em: <https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

para os alunos, é a criação de outros textos baseados na leitura, como posts em blogs, redes sociais¹⁹ e “memes”.²⁰

Posteriormente, deve-se requerer do leitor que mobilize, além dos conhecimentos obtidos a partir da leitura que realizou, aqueles que construiu ao longo de sua formação pessoal e acadêmica, para analisar e avaliar situações, construindo, por exemplo, analogias, posicionamentos e argumentos. Neste caso, os processos cognitivos a serem realizados se situam nas esferas do aplicar, analisar, avaliar e criar, assim, são mais complexos. Abaixo, segue um exemplo de atividade na qual esses processos cognitivos foram requeridos:

Curso: Tecnologia em Design Educacional (TEDE) - Unifesp
2o semestre/2018 - DESIGN EDUCACIONAL EM CONTEXTOS NÃO
FORMAIS, CULTURAIS E INCLUSIVOS
Subdisciplina: Inovação em projetos em espaços não formais

IPENP - 201827713807 > Tarefa: Instituto Luciano Barreto

Tarefa: Instituto Luciano Barreto

Olá!

Faça uma visita ao site do **Instituto Luciano Barreto** e relate como o Instituto atua na educação. Após a produção deste texto, pesquise ONGs que atuam na Educação e escreva um texto sobre o seu sonho de ideal na área da educação.

Informações sobre a atividade

Notas: 0 a 10

Peso: 1

Previsão: 5 horas

Tipo de ferramenta: Tarefa

Tipo de entrega: Texto em PDF (número de páginas: até 30 linhas, corpo 12, fonte Arial, espaçamento 1,5).

Critérios de avaliação:

Completamento do prazo na postagem e do formato solicitado, clareza e coerência apresentadas no texto.

Feedback: mensagem individual

Duração: 1 semana (até 02/10/2018)



Luciana Borges



Leandro Yanaze



Home



Fórum da disciplina

Para promover a discussão sobre os espaços e agentes da educação não formal, tema selecionado para a semana, os professores responsáveis pela disciplina selecionaram uma resenha publicada em um periódico acadêmico online e produziram duas tarefas que seriam subsidiadas pela leitura do material indicado. Após o contato com ele, os alunos deveriam analisar a atuação de uma ONG e produzir um relato, mobilizando os conceitos

¹⁹ Conferir:

<http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/USO%20DAS%20REDES%20SOCIAIS%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20O%20BLOG%20E%20O%20TWITTER%20EM%20FOCO.pdf>

²⁰ Conferir: <https://porvir.org/sucesso-nas-redes-sociais-memes-tambem-podem-ensinar/>

explorados no texto e, na sequência, pesquisar sobre outras ONGs e identificar os pilares da atuação delas, a partir das ações que desenvolvem. O produto de ambas as atividades foram textos produzidos pelos alunos e corrigidos e comentados pelos professores.

O texto que serviu de subsídio para as atividades, de caráter informativo, apoia-se na explicação de conceitos e na apresentação de exemplos, com linguagem clara e objetiva, sendo, desse modo, acessível a um maior número de alunos. A escolha por um texto mais simples, baseado na exposição, apesar de parecer um elemento limitador para a promoção de reflexões mais aprofundadas sobre o tema, é, em certo sentido, bastante produtiva, na medida em que o seu potencial para a aprendizagem é ampliado pelas tarefas propostas. Em um primeiro momento, os alunos deveriam mobilizar o conjunto de informações contidas nele para produzir um relato analítico, e, em um segundo momento, avaliar as iniciativas de outras ONGs. Assim, são atividades que demandam processos cognitivos distintos, em escala ascendente, o que favorece igualmente a aprendizagem dos conceitos e promove as habilidades de compreensão e interpretação de textos.

O roteiro a seguir visa a auxiliar a condução de atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, bem como propor maneiras de conduzi-las em ambiente virtual de aprendizagem.

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA: APROXIMAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

OBJETIVOS: permitir ao leitor que recupere os conhecimentos que já tem sobre o conteúdo explorado no texto e que faça antecipações sobre ele. Os conhecimentos prévios dizem respeito tanto aos conhecimentos formais sobre o assunto ou tema, que podem ser de natureza linguística, científica, enciclopédica e procedimental, quanto às experiências vividas.

Por meio da ativação dos conhecimentos prévios sobre o assunto explorado no texto, permite-se ao leitor que ele mobilize conceitos, pressupostos, dados e fatos necessários para a construção dos significados do texto e que estabeleça

expectativas de leitura, tanto em função do conteúdo, quanto em função do suporte, da formatação do gênero, do autor, da instituição responsável pela publicação.

O QUE FAZER?

Observação dos elementos paratextuais, como título, subtítulo, imagens, aspectos gráficos, para a identificação de palavras-chave e formulação de suposições sobre o conteúdo desenvolvido no texto;

Observações sobre o gênero textual, suporte, autor, instituição responsável pela publicação, para o entendimento dos propósitos e intenções do texto;

Comentários e discussões sobre situações da vida cotidiana relacionadas ao tema ou assunto explorado no texto.

COMO FAZER?

Por estar focada na ativação dos conhecimentos prévios, as atividades de pré-leitura devem dar destaque à reflexão e participação dos alunos, de modo que a atuação do professor, neste momento, está mais centrada em estimulá-las. Assim, as questões e discussões a serem propostas aos alunos não devem conduzir a respostas fechadas ou que se baseiem em erros e acertos.

As atividades de pré-leitura podem ser desenvolvidas de forma síncrona ou assíncrona, realizadas individualmente ou por grupos pequenos de alunos e envolver ou não outras ferramentas tecnológicas. O professor pode, por exemplo, em um momento anterior à apresentação do texto a ser lido, apresentar uma pergunta relacionada ao tema ou assunto, que exija dos alunos a reflexão sobre ele, e, durante a aula, solicitar aos alunos que apresentem, na webconferência, as suas considerações ou relatem experiências.

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA – COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

OBJETIVOS: permitir ao leitor que confirme, rejeite ou retifique as antecipações ou expectativas anteriores, mobilizando, para isso, o repertório construído pela leitura e o repertório pessoal.

Nesta etapa, o interesse está voltado à identificação das ideias centrais e secundárias em um texto, a relação entre elas e a construção do sentido global do texto, à relação do conteúdo do texto com outras leituras, experiências de vida, crenças, valores e à avaliação crítica do texto, considerando as informações e opiniões emitidas nele. Tendo em vista as exigências previstas, trata-se, seguramente, do momento em que emergem as principais dificuldades dos leitores, especialmente dos menos proficientes, o que exige a elaboração de atividades que favoreçam o monitoramento da leitura e intervenções relacionadas às estratégias da leitura.

O QUE FAZER?

O monitoramento da compreensão dos alunos pode ser verificado por meio de estratégias como perguntas e respostas, apresentações orais e produções escritas. Atividades dessa natureza são um importante sinalizador do que foi apreendido pela leitura, servindo tanto aos professores como aos alunos como recurso de verificação de aprendizagem. No entanto, elas são pouco significativas para os estudantes que, mesmo sem nenhuma necessidade especial de aprendizagem, tendem a ler de forma errática, e que, por isso, têm baixos níveis de retenção de novas informações. Por isso, é recomendável que, além dessas atividades, se apresentem aos alunos instruções e orientações específicas sobre estratégias cognitivas para a leitura.

Algumas estratégias às quais leitores mais proficientes usualmente recorrem são as seguintes:

- ativar os conhecimentos prévios no decorrer da leitura: recuperar os conhecimentos e experiências anteriores relacionados a uma informação específica do texto
- realizar inferências: identificar informações implícitas e explícitas no texto
- monitorar a compreensão: pensar sobre o que está lendo, identificar o que está claro ou não, esclarecer e corrigir confusões
- formular questionamentos: produzir perguntas relacionadas ao conteúdo lido e respondê-las

- pesquisar palavras ou informações desconhecidas: definir palavras e termos, pesquisar em outras fontes as informações necessárias para responder às perguntas que foram formuladas, esclarecer dúvidas, resolver problemas ou coletar informações adicionais.
- elaboração de resumos ou síntese do texto lido: elaborar paráfrases e resumos do texto original
- visualização do texto: construção de imagens mentais ou gráficas do texto.

COMO FAZER?

O ensino das estratégias cognitivas de leitura pode ocorrer no decorrer do curso, não sendo necessário que todas elas sejam apresentadas aos alunos em um único momento. Embora se trate de uma atividade orientada pelo professor, é importante que se prevejam tarefas guiadas, que permitam aos alunos que apliquem a estratégia abordada. Uma vez que se trata de uma atividade calcada na instrução sobre procedimentos, é necessário que, em um primeiro momento, se explicita a estratégia, se esclareçam suas definições e características, se apresentem exemplos e não exemplos e se proponham atividades práticas. Na tabela abaixo, ilustramos os procedimentos que poderiam ser realizados para a orientação sobre a estratégia resumir:

ETAPAS	AÇÕES
1. Apresentação da estratégia cognitiva	Resumir
2. Definição e explicação da estratégia cognitiva	Resumir é elaborar uma versão mais curta de um determinado texto, com as próprias palavras, na qual se evidenciam as principais ideias exploradas nele.

3. Explicação do objetivo da estratégia	O resumo permite que o leitor determine o que é mais importante lembrar quando a leitura estiver concluída.
4. Indicação dos principais pontos da estratégia	Um resumo é um texto curto e direto, que contém a ideia principal do texto e omite informações que sejam triviais.
5. Apresentação de exemplos concretos e de não exemplos da estratégia	O professor seleciona produções autênticas, como resumos produzidos por estudantes ou por outros autores, nos quais se evidencie a presença ou ausência das características da estratégia.
6. Modelação informal da estratégia	O professor seleciona uma seção relativamente simples do texto e apresenta, oralmente, quais informações contemplaria no resumo e, posteriormente, o desenvolve com os alunos.
7. Prática guiada com os alunos	O professor indica um trecho do texto para que os alunos o resumam. Após a produção, pode pedir aos pares que avaliem o resumo e identifiquem os aspectos positivos e que devem ser aprimorados.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

OBJETIVOS: permitir ao leitor que aplique os conhecimentos obtidos por meio da leitura.

A partir da leitura, espera-se que o leitor alcance níveis mais elevados de compreensão sobre o assunto ou tema explorados no texto, de modo que seja capaz de explicá-lo, argumentar sobre ele e utilizar os conhecimentos que construiu em situações familiares ou novas. Esses conhecimentos podem se manifestar na adoção de vocabulário específico, de conceitos, informações e procedimentos em atividades que demandem análise e resolução de problemas.

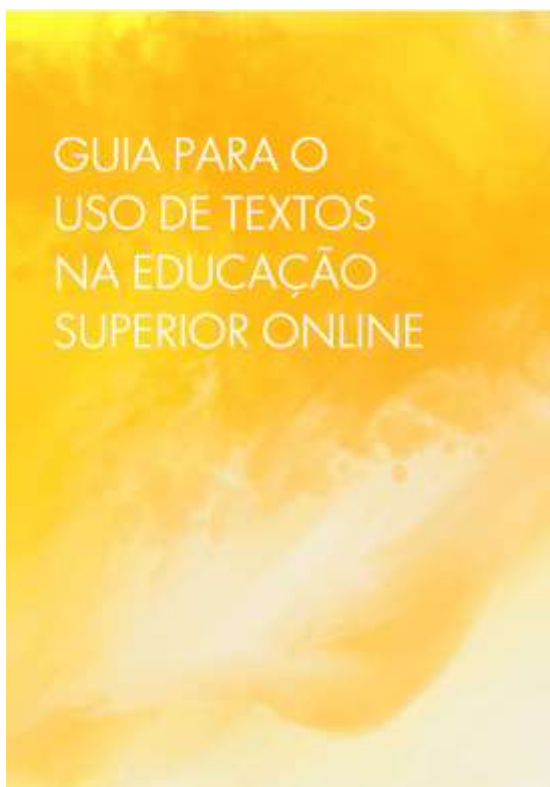
O QUE FAZER?

As atividades de pós-leitura devem requerer dos alunos que se debrucem sobre aquilo que leram, selecionem as informações, as articulem às próprias reflexões e as organizem formalmente. Para tanto, indicam-se tarefas que contribuam para a formalização das aprendizagens obtidas por meio da leitura, como a produção de textos de caráter analítico-reflexivo, apresentações orais, apresentações em multimídia e desenvolvimento de produtos e soluções para situações-problema.

COMO FAZER?

Assim como nas atividades de pré-leitura, as estratégias para a condução das atividades de pós-leitura podem ser variadas. Ressalte-se, porém, que, neste momento, o compartilhamento das experiências promovidas pela leitura e a publicização das produções realizadas pelos alunos ou pelos grupos de alunos são elementos importantes não apenas para o desenvolvimento das competências leitora e escritora, mas também para o fortalecimento da comunidade de aprendizagem. A leitura é uma atividade que requer esforços individuais, e, em que pese a importância de se desenvolver essa consciência nos alunos, não se pode perder de vista que estão em um contexto em que o convívio social é limitado, quer seja porque estão inseridos em um ambiente virtual de aprendizagem, quer seja porque estão em um período de distanciamento social. Ao se permitir aos alunos que leiam, assistam ou visualizem as produções uns dos outros e ao se oferecer a eles espaços e momentos em que possam dialogar sobre elas, potencializam-se os significados da leitura, que se revertem em ganhos para a aprendizagem e para a dissipação da sensação de que estão sozinhos.

5. Proposta de identidade visual do Guia



Capa do guia

COMO PREPARAR OS ALUNOS PARA A LEITURA?

A leitura deve permitir que os alunos estabeleçam relações técnicas e práticas com os conhecimentos obtidos por meio dela, para que consigam, eles próprios, atribuir valores e significados ao saber. Entretanto, a reflexão crítica sobre o conteúdo mobilizado pelo texto ou conjunto de textos selecionados não é espontânea, e, inquestionavelmente, é afetada pelos hábitos e as habilidades de decodificação e compreensão de informações. Por isso, a maneira como os textos são encaminhados e trabalhados em sala de aula exerce um importante papel sobre o aproveitamento até mesmo a motivação dos alunos para a leitura.

Idealmente, deve-se ter em mente que o aluno, diante do texto, não se comporte como um mero decodificador, e sim que passe a utilizar o texto como um instrumento para elaborar avaliações e reflexões. É isso o que, de fato, caracteriza um leitor competente, isto é, um leitor que tem consciência dos objetivos da leitura; identifica a pertinência de um texto ou informação aos objetivos; seleciona informações adequadas aos objetivos da leitura; associa ideias do texto a conhecimentos prévios e formula, avalia e revê hipóteses. Essas habilidades, no entanto, não se desenvolvem sem apoio da escrita, já que anotar informações do texto, fazer paráfrases, sintetizar informações, avaliar informações e prever usos futuros da informação são recursos que propiciam a compreensão e a interpretação de textos. A aprendizagem mediada pela leitura, assim, deve ser guiada também pela construção de estratégias de leitura.

Essas estratégias, segundo Isabel Soré, devem ser baseadas em atividades a serem realizadas antes, durante e após a leitura.¹ Na primeira etapa, se visa a promover a aproximação do leitor com o texto a ser lido, por meio da observação dos



¹ 2001, Isabel Soré. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
GUIA PARA O USO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ONLINE

Primeira seção do guia



GUIA PARA O USO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ONLINE

Sugestão de atividade apresentada na segunda seção do guia.

O guia pode ser visualizado, na íntegra, no link:

<https://drive.google.com/file/d/1KNNfnb0moBrmf2wHtJSIGN5GUeVSQa0W/view?usp=sharing>

6. Considerações finais

Uma das tarefas do Design Educacional é intervir nos ambientes de aprendizagem, para que eles atendam, de forma satisfatória, às necessidades de todos os envolvidos. Para que as intervenções sejam eficazes, cabe ao profissional de DE observar como se utilizam dos espaços virtuais e presenciais, como ocorrem a comunicação e as interações e, em parceria com eles, deve elaborar o desenho do ambiente ou do cenário em que transcorrerão as ações de ensino e aprendizagem e contribuir para o aprimoramento das estratégias pedagógicas, incluindo-se, nesse aspecto, os recursos educacionais, as ferramentas tecnológicas e as atividades que serão desenvolvidas. Assim, o desafio que se impõe ao designer educacional é o de construir experiências educacionais significativas, para ambas as partes, e que gerem os resultados esperados.

Para chegar a esse resultado, alguns obstáculos devem ser considerados. Em primeiro lugar, quando se fala em educação, está se falando, fundamentalmente, de indivíduos, os quais apresentam inúmeras características, necessidades e preferências pessoais, as quais se refletem em suas ações, posturas e comportamentos. Tais peculiaridades se refletem nos estilos de ensino e de aprendizagem, os quais, genericamente, podem ser compreendidos como os modos como os indivíduos se organizam e controlam os seus processos de ensinar e de aprender. Disso decorre a importância de, na elaboração de uma ação educacional, se contemplarem essas peculiaridades e oferecer elementos, recursos e métodos que sejam capazes tanto de valorizar os pontos fortes dos envolvidos quanto de dirimir suas fragilidades.

Para a concepção do "Guia para o uso de textos no ensino superior online", produto educacional aqui descrito, pautamo-nos por essas diretrizes, com o propósito de apresentar uma ferramenta de apoio aos docentes da Universidade Federal de São Paulo, que foram desafiados, repentinamente, a repensarem e remodelarem seus cursos para passarem a oferecê-los, em caráter emergencial, na modalidade à distância. A partir do reconhecimento da preferência quase absoluta dos docentes pelo texto e das potenciais dificuldades dos alunos ao lidarem com esse recurso educacional, propusemos ações e estratégias que, combinadas, permitem não só que se explorem os conteúdos veiculados neles, mas também o desenvolvimento de duas competências indissociáveis e imprescindíveis para a aprendizagem, a leitura e a

escrita. Na medida em que os níveis de letramento dos estudantes do Ensino Superior no Brasil, de modo geral, são pouco satisfatórios, consideramos que seria relevante apontar, no desenvolvimento do guia, práticas que contribuam para que eles se elevem, e, assim, se possibilitem interações mais significativas com o texto, tanto no que diz respeito à construção de conhecimentos, quanto no que diz respeito ao compartilhamento.

Consideramos que, para o aperfeiçoamento do guia, seria relevante realizar entrevistas e pesquisas com os docentes aos quais ele se destina, para que seja possível identificar as dúvidas e questões que não foram abordadas pelo material produzido, dado que, até o momento da elaboração deste projeto, não foi possível contactá-los. Também julgamos proveitoso apresentar, aos docentes, outros exemplos de atividades desenvolvidas em cursos de nível superior na modalidade à distância oferecidos por universidades brasileiras, os quais possam servir como inspiração para as atividades elaboradas pelos docentes.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2018 Resultados preliminares**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CABRAL, Ana Paula; TAVARES, José. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 203-213, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2020.

Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (org.). Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2020.

Evaluation and Selection of Learning Resources: A Guide. Prince Edward Island: Department of Education, 2008. Disponível em: <http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_ESLR_08.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2020.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

LOPES, J. P. Educação a distância e constituição docente: formação para ou com as tecnologias? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 275-292, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/1152/1/13133-51850-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima; KAWASAKI, Teresinha Fumi. Kit de primeiros socorros: um guia para professores que, repentinamente, passam a atuar na EaD. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 467-480, Aug. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jun. 2020.

MORAN, José. **O que é educação à distância?** Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

NÚMEROS E INDICADORES UNIFESP. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/indicadores/graduacao>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; SILVA, Ivair Ramos. Indicadores educacionais no Ensino Superior Brasileiro: possíveis articulações entre desempenho e características do alunado. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 157-177, Apr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000100157&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2020.

PETERS, Otto. **A Educação à distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

QUESTIONING STRATEGIES. Disponível em: <<https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>>. Acesso em: 10 mai. 2020

RIBEIRO, Vera Masagão; VOVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, Dec. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SIQUEIRA, Ana Lucia Farão Carneiro de et. al. Uso das redes sociais no ensino superior: o blog e o twitter em foco. **Coloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.12, n. Especial, 2015, p. 1522-1529. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/USO%20DAS%20REDES%20SOCIAIS%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20O%20BLOG%20E%20O%20TWITTER%20EM%20FOCO.pdf>> Acesso em: 5 mai. 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUCESSO NAS REDES SOCIAIS, MEMES TAMBÉM PODEM ENSINAR, 2017. Disponível em: <<https://porvir.org/sucesso-nas-redes-sociais-memes-tambem-podem-ensinar/>> Acesso em: 10 mai. 2020.

UNIFESP MAIS DIVERSA E INCLUSIVA. 2017. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/noticias-anteriores/item/3012-unifesp-mais-diversa-e-inclusa>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

